

## PEDAGÓGIAI FOGALMAK ELTÉRŐ MEGFOGALMAZÁSA, ÉRTELMEZÉSE A TANÁRKÉPZÉSBEN ÉS AZ ISKOLAI GYAKORLATBAN

VESZPRÉMI LÁSZLÓ

### A kérdés felvetődése

Alapfeltétele a neveléstudománynak, a pedagógusképzésnek, az eredményes gyakorlatnak, hogy a legfontosabb tantervelméleti — pedagógiai — fogalmak, ezekhez készült neveléstudományi tankönyvek, jegyzetek és a minisztérium által kiadott hivatalosan érvényben levő dokumentumok fogalomrendszere, megfelelő összhangban legyenek. Az oktatásra felkészítésnél — az elmondottakhoz — elsősorban a didaktika, logika, tantárgypedagógia, oktatáspszichológia, a nevelési és oktatási terv egységes fogalomrendszerét, anyagát, elnevezéseit, tételezhetjük fel. Érthető igény, hogy valamennyi tantárgypedagógia az *általános didaktikára* támaszkodjon, hogy fogalomrendszere, nomenklatúrája, tantervi anyaga összhangban legyen azzal. Elengedhetetlenül szükséges az is, hogy a tantárgypedagógiai jegyzetek — egy adott érvényben levő felsőoktatási tanterv időszakában — tükrözzék is ezt az ésszerű kapcsolatot a didaktikával. Vegyük figyelembe, mit sajátítottak el a harmadik — negyedik félévben a hallgatók. Ugyancsak fontos rendező elv, hogy a tantárgypedagógiai jegyzetek készítői ne állítsanak fel olyan új rendszert, amely csak zavart idéz elő, ne dolgozzanak fel olyan tantervi anyagot, amelyik az általános didaktikában szerepel. (Csupán hivatkozzanak azokra az anyagrészekre, felosztásokra, idézzék azt fel, amire éppen szükségük van.)

A pszichológiának is megfelelő összhangban kellene lennie a legfontosabb didaktikai fogalmakkal, segítve azok minél jobb megértését.

Ez az összhang lehetne a biztosítéka annak, hogy egységes szemlélettel — jó elméleti pedagógiai felkészültséggel érkezzenek a jelöltek a gyakorlatba, hogy minél eredményesebben fel tudják használni a tanultakat. Komoly gondot jelent a gyakorlóiskolában — ha a háromféleképpen tanult tantervelméleti — pedagógiai anyagot (didaktika és az egy-egy tantárgypedagógia) kell „szintetizálni” vagy éppen ismét egy újjal, az érvényben levő dokumentumokban használt fogalmakkal — rendszerrel, elnevezéssel felváltani.

Azért, hogy világosan lássuk, mi a helyzet a felvetett kérdéssel kapcsolatban, megvizsgáltam az általános iskolai pedagógusképzés tantervéből a témához kapcsolódó legfontosabb tantervi anyagot, tankönyveket, jegyzeteket (A tanterv az 1976/77. tanévtől van érvényben), és összehasonlítottam azokat az érvényben levő nevelési és oktatási terv fogalomrendszerével, illetve a gyakorló pedagógusok által használt kifejezésekkel.

*Azt tűztem ki célul, hogy a kutatás, elemzés hozzásegít, adalékot szolgáltat a tantervelméleti — pedagógiai — fogalmak egységes értelmezéséhez, használatához, és ezáltal a neveléstudomány hatékonyságának fokozásához.*

## Módszerek

### 1. Összehasonlító elemzés

- A felhasznált jegyzeteket, tankönyveket elsősorban a tanárképző főiskolákon használják. Ehhez csupán NAGY SÁNDOR két alapvető tudományegyetemi tankönyvét és SZÉKELYNÉ—SZOKOLSZKY „Didaktika” című műszaki pedagógusoknak készült művét vettem hozzá.
- 2. A gyakorló pedagógusoktól két területen szereztem információt:
  - A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 1. sz. Gyakorló Általános Iskolájának szakvezetőitől.
  - A Csongrád megyei és Szeged városi gyakorló pedagógusoktól.

### Megjegyzés

- A jegyzeteknél figyelembe vettem többször az előző kiadást is, mert ennek hatása napjainkban is megtalálható.
- Az érvényben levő általános iskolai nevelési és oktatási terv I-III. kötete mellett 1962-es „Tanterv”-et is felhasználtam munkámhoz.

### A tantervelméleti — pedagógiai — fogalmak eltérő értelmezése

Tantervelméleti fogalmak: követelmény — célok, tudás — taxonómia, ismeret — curriculum, jártasság — pedagógiai program, készség, művelet, képesség, képességszint, tevékenység.

Jelentős előrehaladás történt a felsorolt alapvető tantervelméleti fogalmak egységes használata érdekében az új nevelési és oktatási terv bevezetéseinek munkálatai során, de sok félreértés, továbbá az egységes értelmezés hiánya is tapad még e fogalmakhoz. Több okra vezethető vissza mindez:

- Nincs meghatározva pontosan több fogalom (pl. jártasság — készség; tudás).
- Pszichológiai — idegéletteni alapja (pl. a jártasság — készség fogalmának, kapcsolatainak —) túl általános, nem segíti a fogalom megértését, sőt félrevezető is bizonyos értelemben.
- Nem használják egységesen a különböző tantárgyak tantervét összeállító szerkesztők a fogalmakat.

*Vizsgáljuk meg ezek után kissé részletesebben — a jelezett irodalom és gyakorlat alapján, — mi a helyzet a felsorolt tantervelméleti fogalmakkal kapcsolatban.*

- Először utalok arra, hogy az „általános iskolai nevelés és oktatás tervének” megfogalmazói, a koncepció összeállítói jelentős lépést tettek abba az irányba, hogy az előző tantervhez (1962-es és 1965-ös) viszonyítva részletesebb, konkrétabb, a gyakorlat számára jobban használható cél — feladat és követelményrendszert állítsanak össze.
- Az előző tantervben szereplő „ismeret” — „jártasság” — „készség” fogalmakra épülő „követelmények” az általános tartalmuk ellenére beleivódtak a nevelők pedagógiai fogalomrendszerébe.
- Az egyetemi — főiskolai tankönyvek, jegyzetek napjainkban is ezeknek a korábban kialakított fogalmaknak a rendszerét tárgyalják — csak éppen utalnak az újabb koncepcióra.

*Elemzett, összehasonlított fogalmak: tudás — jártasság — készség, képesség.*

## A tudás fogalma

— Különös tekintettel az „iskolai” tudásra.

Abban a tankönyvek lényegileg egyetértenek, hogy a tudás két legfontosabb ismerve — az ismeretek összefüggéseken alapuló rendszere; — az ismeretek felhasználása a gyakorlatban. A kifejezéseket, szóhasználatokat illetően — amely olykor lényegbeli különbségre is utal — azért vannak eltérések:

— „A tudás magában foglalja az ismeretek logikai összefüggéseken alapuló rendszerének elsajátítását.”

„A valódi tudást „alkotóképes”, „alkalmazásképes” vagy „teljesítményképes” tudásnak nevezzük.”<sup>1</sup>

A „Pedagógia” c. főiskolai tankönyv — amelyet 1978-ig használtak — elsősorban az intellektuális ismeretet sorolja a *tudás* körébe. Ez látható a példák felsorolásából is,:

„A valódi tudás ugyanis nem egyszerű szövegfelmondás, mechanikus reprodukálás, hanem olyan tudás, amelyet az ember a gyakorlatban alkalmazni is tud, ha arra szükség van,”<sup>2</sup> és az elméleti következtetés levonásából is:

„Az alkotóképes tudás eszerint magában foglalja az ismeretek elméleti tudását éppúgy, mint gyakorlati felhasználásukat, bizonyos teljesítményeket, cselekvéseket.”<sup>3</sup>

Ezt követően nem fejt ki, mit ért a „bizonyos” teljesítményeken, illetve „cselekvéseken”, de a megfogalmazás alátámasztja a megállapításunkat.

A szakmai tudás sajátos szerkezetét a „munkatevékenységben az érzékelési, gondolkodási és kifejezési, valamint a mozgási komponensek együttesen hozzák létre...” „amelyre mind az elméleti, mind a gyakorlati oktatásban tekintettel kell lennünk”.<sup>4</sup>

A tágabb értelmű „tudás”, egy-egy szakterület ismerete, annak alkalmazása: az *elméleti és gyakorlati tudás* összetevőit láthatjuk az idézetben.

A két legfőbb „ismerve” a *tudásnak* ebből is kirajzolódik:

— ismerni tudás

— tevékenykedni tudás.

## A tudás fogalma és szerkezete

„A tudás I. Ismeretek összefüggésen alapuló rendszere”

II. Ismeretek felhasználása a tevékenységben”

Leegyszerűsített formában a továbbiakban a következő struktúrát mutatja a *tudás* (NAGY JÓZSEF és OROSZ SÁNDOR előadásai nyomán):

### A tudás

#### I. Ismeret

1. tények, adatok

2. képzet

3. fogalom

4. kijelentés

5. leírás

— definíció

— elv

— elmélet

— szabály

— törvény

#### II. Tevékenység

1. mozdulat

2. művelet — készség

3. feladat — jártasság

4. problémamegoldás

Az ismeret és tevékenység — mint a tudás két fontos alkotóeleme — úgy tűnik, világos rendet teremtet a vizsgált fogalomban, de tágabb értelmű megközelítése további ismervek újabb fogalmak számbavételét teszi szükségessé.

### *Jártasság — készség — képesség*

Igen sok félreértés tapad a két fogalomhoz, és a legutóbb megjelent tanulmányok, könyvek sem mutatnak megnyugtató fogalmazást.

Abban alapjában megegyeznek, hogy a didaktikában évtizedekig uralkodó nézet tarthatatlan — ti., hogy az ismeretszerzés intellektuális problémaköre csupán a középpontba állított kérdés. Az ismeretelméleti, pszichológiai vizsgálatok megállapításai általánosságban egyértelműen helyt állóak: Az ismeretszerzés folyamatában az ismeretek — *jártasságok* — és *készségek* kialakulása csakis egy meghatározott egy-  
ségben képzelhető el.

Ezek a fogalmak egymást feltételezik, egymásra épülnek, egymásba hatolva segítik a képességfejlesztést.

A gyakorlás révén egyes tevékenységek, illetve azok komponensei az ismeretek felhasználásával — automatizálódnak, *készség* szintjére emelkednek.

„Készség”: a tudatos tevékenység automatizált összetevője. Fogalmának főbb tartalmi jegyei:

a) Tudati alapját szilárd ismeretek: (egyértelmű szabályok) alkotják.<sup>5</sup>

Valamennyi tankönyv, jegyzet megegyezik ezzel a megállapítással, kivéve a Pedagógia c. főiskolai tankönyvet:

„Nem szükséges, hogy ismeret előzze meg a jártasság és készség fejlődését.”<sup>6</sup>

Ugyancsak zavaró a „Pedagógia I.” — megállapítása a készségről, mint tudatos folyamategészről:

„A készség mint folyamategész tudatos, de a tevékenység részműveletei automatizálódnak, ....”<sup>7</sup>

Jelentős eltéréssel fogalmazódtak meg a „készség” fogalmának összetevői az említett tankönyvekben.

A problémakör egészében a további bonyodalmat az okozza, hogy a „jártasság” fogalmát, az elnevezést kétféle értelemben használja a neveléstudomány.

Az első fokú szűkebb értelmű — elemi szintű — *jártasság*-fogalom az, amely megelőzi a *készség* kialakulását.

„Jártasságról beszélünk akkor, ha az alkalmazásban való gyakorlottság már bizonyos mértékben kialakult, de alkalmazás közben még lépten-nyomon fel kell idéznünk a tanult ismereteket. Ezen a szinten az ember még sokszor felteszi magában a kérdést, mit is tanultam erről, és hogyan is kell azt a gyakorlatban alkalmazni?”<sup>8</sup> A két fogalom egyik leglogikusabb kifejtését tartalmazó egyetemi tankönyv érzékelhető, gyakorlati példán mutatja be, hogy ennek az *első fokú jártasságnak* egyes elemei, mozzanatai hogyan válnak a feltételes reflex-mechanizmus, a dinamikus sztereotípiá pszicho-fiziológiai törvényszerűségei alapján készséggé. A *jártasság* fogalmának azonban vagy egy „magasabb” rendű tevékenységet kifejező értelmezése.

„Jártasságon értjük — a szó didaktikai vetületében — az új feladatok, problémák megoldását ismereteink, alkotó (kombinatív) felhasználása útján. A jártasság tehát az ismeretek alkotó alkalmazására, az elsajátított ismeretek alapján tudatosan végrehajtott gyakorlati tevékenységre való felkészültséget jelenti.”<sup>9</sup>

Érthetően — „a jártasság e magasabb foka” — nemhogy alacsonyabb minőség volna a *készségnél*, hanem olyan összetett, komplex fogalom ez, amely elérendő cél-

ként veendő számba, magába foglalva legtöbbször az automatikus begyakorlottság fokát is.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a „*jártasságot* — mint didaktikai fogalmat — kétféle értelmezésben használjuk.

1. A feladatmegoldó tevékenységnek az automatizálás felé haladó összetevője.

2. A jártasság „új feladatok, problémák megoldása az elsajátított ismeretek alkotó (kombinatív) felhasználása útján. Ilyen vonatkozásban a jártasság nem más, mint a feladatmegoldás módjainak általánosítása, megoldási szkema, stratégia, megoldási algoritmus. A jártasság szintjén végzett tevékenység bizonyos elemei automatizáltak, más elemek viszont mindig tudatosak”.<sup>10</sup>

Milyen problémák adódnak a felsorolt pontatlanságokból — *jártasság és készséggel* kapcsolatban:

1. — Vannak szerzők, akik a „*jártasságnak* csak az egyik értelmezését, fokát használják, tartják fontosnak: — Pl.: NAGY SÁNDOR „Az oktatásmélelet alapkérdései” c. kiemelkedően színvonalas, rangos művében elsősorban a jártasság komplex értelmezésével foglalkozik, a fogalom kifejtésével is kizárólag ennek jegyeit sorolja fel. Ezen keresztül — igen sokoldalú megközelítéssel — mutatja be a szerző, hogy bizonyos értelemben a *komplex „jártasság-fogalom”* nem más, mint az új feladatok megoldására való „*képesség*”, és ez sokszor a „magas szintű gondolkodási műveletek lezajlását is jelenti”.

*Az alapvető probléma* — megítélésem szerint — az, hogy nem tudjuk ezeket a fogalmakat *rendszerben* elhelyezni, nem tudjuk elkülöníteni a *folyamatot*, az eszköz- és céljellegű fogalmaktól.

*A cél:* a tanulók *adottságainak* optimális szintű kifejlesztése *képességgé*.

Ezt a tantervileg kiválasztott művelődésanyag elsajátítása révén érjük el: ismeretek megszerzésével, műveletek (*jártasság — készség*) végzésével, magatartás kialakításával.

*A folyamat*, a célhoz vezető út tehát alapvetően a következő:

ismeret — művelet révén

### KÉPESSÉGFEJLESZTÉS

Kritika tárgyát képezheti viszont az a megfogalmazás, amely azt sugallja, hogy valamennyi ismeret, tudáselem a „*készség*”-szintű minőség felé halad. (Ebben az esetben azt kellene célul tűznünk, hogy minden minőségi tudás előbb-utóbb „*készség*” szintjére kerüljön.) Ezt ugyanis mind a megismerési folyamat elemzésekor, mind a magasabb intellektuális képesség vizsgálatokor kézenfekvőnek látszik.

Nem az *ismeret — jártasság — készség* mechanizmusa, kialakulása alapján végezhetünk pl. műelemzést, írhatunk fogalmazást, vezethetünk gépkocsit, oldhatunk meg komplex feladatot, végezhetünk alapvető gondolkodás műveleteket.

Nem végezhetjük ezeket „*készség*” szintjén.

Valamennyi felsorolt példában nem haladhat — nem is kell, hogy haladjon — a „*készség*”-szint, a tudatot kikapcsoló mechanizmus felé a megismerés folyamata.

Természetesen a korábban kialakult — és már az egyénbe „beépült” — *készség-szintű tudáselemeket* felhasználjuk egy komplex feladat megoldásába: az írás, a számolás elemei, a fék, a gázpedál funkcionálásának mechanizmusát, például.

És ez a magasabb szintű, *jártasságszintű* tudás elérése biztosítja a *képesség* kialakulását.

Nem lehet helyes tehát a tudást: ismeret — készség kapcsolatrendszerére leegyszerűsíteni.

Az elmondottak alapján a *képesség* kialakulásának az ábrázolása a következő lehet:

I. ismeret — jártasság — készség — jártasság — **KÉPESSÉG**

II. ismeret — *gondolkodási műveletek*

Néhány idézet a tudás — ismeret — jártasság — készség — képesség kifogásolható megfogalmazásával kapcsolatban:

— „Tanulásnak tekintendő az elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek elsajátítása, a képességek kialakulása ...”<sup>11</sup>

*Helyesebb lenne:*

— „Tanulásnak tekintendő az elméleti és gyakorlati ismeretek és készségek elsajátítása *révén* a *képesség* kialakulása ...”

— „Az általános iskolát végzett tanuló értelmi fejlettsége jusson el arra a szintre, hogy elsajátítsa a tantervekben rögzített törzsanyagot, teljesítse a követelményeket. Rendelkezzék szilárd ismeretekkel és készségekkel.”<sup>12</sup>

*Kifogásolható:* „az ismeret — készség” fokára szűkített tudásszint.

— *Irodalom: fogalmazás*

Valamennyi felső osztályban (5—8.) a következő címszó alatt szerepel:

„*Fogalmazás ismeretek: a készségfejlesztés formái.*”

A felsorolásokból viszont egyértelműen kiderül, hogy nem érvényesülhet a közismert ismeret — jártasság — készség-fejlesztés folyamata a jelzett tantervi anyagban.

*Pl.: 6. osztályban*

1. Elbeszélés jellemzéssel ...

2. Jellemzés levélben

3. Az elbeszélő, leíró és a párbeszédes elemek arányának eldöntése a témától, a közlés céljától, a hallgatóságtól függően.

4. A riport ...

5. Ünnepi irodalmi faliújság készítése

6. Irodalmi műsor összeállítása.

Ünnepi irodalomóra tervezése.<sup>13</sup>

Az egyértelműen bizonyos, hogy *nem lehetséges* készség-szintű elsajátítás a felsorolt irodalmi tantervi anyagnál.

*A pszichológiai egyeztetés hiánya a jártasság — készség fogalmáról.*

Alapvető didaktikai fogalmaknál igényként fogalmazhatjuk meg, hogy a pszichológia oktatása során egyrészt szerepeljen az a tanyanyagban, másrészt ugyanolyan értelmezésben.

*Ezzel kapcsolatban a következőt láthatjuk:*

A *jártasság — készség* fogalma — didaktikai vetületben — az előző tankönyvben nem található meg.<sup>14</sup>

A *készség* fogalmát — annak idegéletteni mechanizmusát — részletesen elemzi a főiskolai tankönyv, de a *jártasságról* sem az általános pszichológiában, sem az oktatás-pszichológiában nem esik szó.

A *jelenleg érvényben* levő tankönyv (1976.) a *készség* fogalmának hasonlóan részletes elemzése után a következő meglepő szövegezést adja a *jártasságról*:

„A pedagógiai irodalomban gyakran szerepel a *jártasság* fogalma is. Ezen általában a *készség* teljes kialakulásának azt az előfokát értik, amelyen a tanult cselekvést vagy ismereteket bizonyos helyzetben már jól tudjuk alkalmazni, de a más téren vagy más módon való alkalmazásban még bizonytalanok vagyunk.”<sup>15</sup>

Érthető — ezek után —, hogy a *képesség* kialakulásának összetevői közül is hiányzik a *jártasság* fogalma.

— „A készségek sokaságából és magasabb szerveződéséből alakulnak ki a képességek is.”<sup>16</sup>

Csupán összehasonlításként álljon itt a Pedagógiai Lexikon II. kötetéből ugyanerre vonatkozó része:

„A képességek tulajdonképpen úgy is felfoghatók, mint a készségekre és jártasságokra épülő olyan pszichikus képződmények, amelyek ezeknél is tartósabb és mélyebb strukturális kapcsolatrendszereken alapulnak.”<sup>17</sup>

*Megállapíthatjuk, hogy a didaktikai és pszichológiai fogalmak egyeztetése is sok kívánni valót hagy maga után.*

*Lényeges eltérések a jártasság — készség fogalmának értelmezésénél.*

Már eddig is láthattuk, számottevő eltérések mutathatók ki a *jártasság* és *készség* fogalmának értelmezésénél, didaktikai-pszichológiai megközelítésekor.

Egyik ilyen — lényegesen eltérő — megközelítése a két fogalomnak Nagy József tanulmányából ismeretes.<sup>18</sup>

E szerint a két fogalom különböző algoritmusú tevékenységből vezethető le:

— „A készség lineáris algoritmusú műveletvégzés, amelynek tempóját és minőségét a felnőtt szakember átlagos teljesítményéhez viszonyítva százalékban fejezzük ki.”

— „A jártasság ... szerkezetileg elágazó algoritmusú feladatvégzés, és a feladatvégzés begyakorlottságának színvonalát a tempó vonatkozásában a felnőtt szakember teljesítményéhez, a minőség vonatkozásában pedig az abszolút hibátlansághoz viszonyítva százalékban fejezhetjük ki.”<sup>19</sup>

A készség és jártasság fogalmát — a meghatározás szabatosságának érdekében — két vonatkozásban választja szét, differenciálja: — a *begyakorlottsági szint* (készség) — és a szerkezet (jártasság) szerint.

*Néhány észrevétel:*

— A begyakorlottsági szintet megelőző I. fokú „jártasságról” nem is vesz tudomást a szerző.

— Különbséget tesz műveletvégzés és feladatvégzés között.

— A műveletvégzés mechanizmusából jutunk el a készség fokáig.

— A feladatvégzés elágazó algoritmusú rendszere révén alakul ki a jártasság, s ez szerkezetileg megkonstruálható, egységet alkot.

— Egzakt megközelítéssel igyekszünk feltárni a két fogalom lényegét annak érdekében, hogy biztonságos különbséget lehessen tenni a két fogalom között, hogy a tanterv minőség minél jobban megragadható és mérhető legyen!

Nagy Sándor bírálja a fogalom ilyen értelmezését, mert:

— helytelen különbséget tenni a műveletvégzés és feladatvégzés között,

— kifogásolható a felnőtt szakember teljesítményéhez viszonyítani a tanuló teljesítményét,

— a különbséget (a két fogalom között) a gyakorló pedagógusok biztonsággal megállapítják.

### **Hogyan használják a gyakorló pedagógusok az elemzett fogalmakat?**

A gyakorló pedagógusok a tudás fogalmát szinte azonosítják az *ismerni* tudással; az ismerettel. Azzal, hogy *tényeket, adatokat* tudnak a tanulók, hogy *fogalmat* alakítanak ki, hogy meghatároznak valamilyen tudásanyagot, tantervi anyagot, hogy szabályt alkotnak, törvényszerűséget állapítanak meg.

*Nem használják* — vagy csak a legszűkebb réteg — a „képzet”, a „művet” fogalmát, még kevésbé ennek *jártasság* — *készség* összetevőit.

„A *jártasság*” fogalmát csaknem kizárólag abban az értelemben használják, hogy az a feladatmegoldó tevékenységnek az automatizálódás felé haladó összetevője, komponense.

Ilyen vonatkozásban — éppen az elmondottak alapján — az alsó tagozatos nevelők szóhasználatában, fogalomrendszerében fordul elő rendszeresen: a „*készség*” felé vezető út első fokaként.

— „Jártas a betűformák kialakításában.”

— „Kezd kialakulni az íráskészsége, már „jártas” abban.

— Olvasási „*készsége*” jó úton halad, megfelelő módon tud hangsúlyozni, jól ejti a szavakat, „jártas” ezekben a gyakorlatokban.

Hasonlóan merül fel az

— „*olvasási készség*” felé haladó első fokaként a

— számolási készséget

— a beszéd-készséget megelőző „*jártasság*”

*Kifogásolható módon* használják — és értelmezik — a következő esetekben a fogalmakat:

— fogalmazáskészség

— műelemzőkészség

— matematikai feladatmegoldó készség stb.

Sem összetett matematikai feladatot megoldani, sem műalkotást elemezni, sem fogalma?ni „*készség*” szintjén nem lehet!

Amint már az előző fejezetben pontosítottuk: az elsajátított ismeretek alkotó felhasználása — amelyben készségszintű komponensek is vannak — a „*jártasság*” igazán didaktikai fogalma. Ez „magasabb rendű” *jártasság*-fogalom.

A *felső tagozatos nevelők* és a *középiskolai tanárok* pedig csak az 1. értelmezést „fogadják be” szóhasználatukba, mintegy érzékeltetve, hogy az nem az ő „*korosztályuk*” számára használatos fogalom, egy alacsony fejlettségi szintet jelent.

A „*jártasság*” második értelmezése helyett különböző megoldásokat használnak:

— Felsorolják az elsajátítandó ismeret *különböző szintjét*,

— *Meghatározzák* az ismeretek alkalmazásának mélységét, különböző fokát,

— Pontosítják — ennek alapján — a „*követelményt*”, az elvárást a tanulókkal szemben,

— A „*jártasság*” — „*készség*” fogalom helyett inkább a tantervi anyag tartalmi jegyeinek pontosítására, körülhatárolására törekszenek az igényesebb pedagógusok.

Megfogalmazzák, megtervezik, megmondják a tanulóknak, mit, milyen elemeket, milyen mélységben, milyen összefüggéseket, mikorra és milyen mélységben kell ismerni, alkalmazni.

A *gondot és problémát* is jelzi — természetesen — ez a tény. Az egyik feltétlenül az, hogy nincs megfelelő összhang a neveléstudomány és a gyakorló pedagógusok között. Azt is jelzi viszont, hogy a neveléstudomány fogalomrendszerét lényeges területeken — tantervi anyag pl. — nem használják a gyakorló pedagógusok úgy, ahogy azt a korábbi (1962—65.) tantervek készítői elképzelték.

Az *új nevelési és oktatási tervek* (1978—1979.) — igen helyesen — igyekeznek kiküszöbölni néhány olyan fogalom (pl. *jártasság* — *készség*) merev, kizárólagos használatát, amely az elmúlt évtizedekben — az említett és elemzett okok miatt — nem volt egységesen értelmezhető. Nem lehet tehát a gyakorló pedagógusokat hi-



báztatni azért, mert a neveléstudomány fogalomrendszere nómenklatúrája nem pontosan körülírt, meghatározott.

A *jelenlegi tantervi* anyag kidolgozói több vonatkozásban egységesebb szemlélet kialakítására töreksenek. Új fogalmak bevezetését is indokoltta tette ez az új szemlélettel készült nevelés és oktatási terv: — taxonómia, — curriculum.

A *pedagógiai célok taxinómiája, osztályozása* „megnyerte” a pedagógusok rokonszenvét.

Ennek okát abban látom, hogy logikus „rendcsinálásával” segíti a tanterv céljának, fogalomrendszerének, érték- és viszonyrendszerének egységes megfogalmazását. Ösztönzi a pedagógusokat arra, hogy tudatosan, logikus rend szerint lássák, elemezzék a tantervi anyagot, hogy ennek alapján tervezzék az oktatási folyamatot, készítsék el a feladat- és követelményrendszert. Jelentős segítséget jelent számukra az értékeléshez, a tanyag „súlyozásához”. A *célok rendszeréből* — ez megfigyelhető — elsősorban a tantárgyival foglalkoznak, kisebb arányban, az iskolatípus és kevésbé — jelentőségének megfelelően — a *társadalmi célokkal*.

A „*curriculum*” fogalmát is azért „hallgatják” — „használgatják” szívesen, mert a tantervi tartalomban oktatási folyamatban „rendet” csinál: a célok, a tartalom, a szervezeti és munkaformák, az eszközrendszer, az ellenőrzés — értékelés egy egységbe kovácsolt megfogalmazásával.

Nem szabad feltételeznünk — természetesen azt, hogy ezeket az új fogalmakat általánosan használják, értik a gyakorló pedagógusok. A tantervi munkálatok bevezetése során kerültek ezek elő, és bizonyos idő elteltével láthatjuk majd, mennyire, milyen mértékben, milyen gyakorisággal lett sajátjukká a gyakorló pedagógusoknak az új tantervi fogalomrendszer.

Ugyanakkor azt látnunk kell, hogy egy olyan fogalmi-pár mint a *jártasság* — *készség* nem mellőzhető napjainkban sem. De erre nincs is szükség. Ezt már megszokták, ilyen vagy olyan módon beépült a fogalomrendszerükbe.

### **Az oktatási, tanítási, tanulási folyamattal kapcsolatos fogalmak**

Sokat változott, gazdagodott, struktúrálődött, tisztult ez a fogalom az elmúlt két évtizedben.

A neveléstudományban — tantervelmélet, didaktika — végbement fejlődés, e téren végzett kutatómunka révén az elmélet eredményeiről van itt szó. A gyakorló pedagógusok — érthetően — ezeket az eredményeket használhatják fel munkájukban legkézenfekvőbben, és e tevékenységgel kapcsolatos fogalmakra figyelnek fel leginkább, építik be azok „elnevezését” tartalmát pedagógiai kultúrájukba. (Érthetően elsősorban az oktatási folyamat „szűkebb” értelmezésének kérdéskörei érdeklik a gyakorló pedagógusokat: a tananyag „pedagógiai logikája” struktúrája, a didaktikai feladatok egymás utáni rendje, az osztály összetétele, a saját módszertani kultúrája, az adott iskola lehetőségei stb.) Kevésbé használják még a rendszer-elméleti, kibernetikai fogalmakat: *vezérlés, szabályozás, bemeneti tényező* (inputs), *kimeneti eredmények* (outputs).

*Eltérések az oktatási folyamat szerkezetének értelmezésében:*

A *motiváció a tanulás pszichikai feltételeinek biztosítása*. Nagy Sándor mindkét elemzett művében kiemelten fontos szerepet tulajdonít a tanulás pszichikai feltételeinek biztosítására. Különösen szépen rendszerzi, bővíti ezt a fogalmat „Az oktatás elmélet alapkérdései” című könyvében:

„Az ismeretszerzés komplex fázisa — a behatóbb vizsgálat tanulsága; a gyakorlat tapasztaltainak bizonyossága szerint — igen nagy változatosságban tartalmazza a kö-

vetkező részeket („mozzanatokat”): — a tanulás pszichikai feltételeit biztosító tevékenységek különböző változatai: a motiválások differenciált formái, célkitűzések, probléma-célkitűzések, részletcélkitűzések, hangulat- és érdeklődéskeltések.<sup>20</sup>

További 37 soron elemzi, mutatja be a *motiválás* jelentőségét a mikrostrukturális elemek között, és a következő összefoglalással hívja fel erre ismételtelen a figyelmet: „Mindenesetre a tanulás motiválása, a belső késztetés, az érdeklődés különböző módokon történő felkeltése és fennmaradásának biztosítása — az ismeretszerzés komplex fázisának mikrostrukturális elemei közül egyike a legfontosabbaknak.”<sup>21</sup>

Benne érezzük-e megfogalmazásba — NAGY LÁSZLÓ kiváló *didaktikai* művének gondolatait is.

Hasonló jelenséget tulajdonít a tanulás pszichikai feltételeinek a Székelyné—Szokolszky-féle egyetemi tankönyv. Elemzi, bemutatja a tanulás „külső” és „belső” indítékait, az egymásra épülő rendszerét, jellemzőit. Sőt — ezen túlmenően — a didaktikai feladatok közé is beveszi a fontos fogalmat.

„A didaktikai feladatokat a következőképpen csoportosítjuk:

1. az aktív tanulás pszichológiai feltételeinek megeremtetése;
  2. a tanulók ismeretszerző tevékenységével kapcsolatos didaktikai feladatok;
  3. az ismeretek megszilárdítására vonatkozó didaktikai feladatok;
  4. az ismeretek alkalmazásával összefüggő didaktikai feladatok;
  5. a tanulók tudásának ellenőrzése és értékelése terén elvégzendő feladatok.”<sup>22</sup>
- Természetesen a *Pedagógiai Lexikon* megfelelő címszavai is ebben a jelentőségben írják a fogalmakról.

Éppen ezért kétszeresen is érthetetlen, hogy a napjainkban használt *Pedagógia I.* főiskolai tankönyv „méltatlanul” bánik a „motiválás” fogalmával:

— Meg sem említi a tanítási-tanulási folyamat fázisainak, alkotóelemeinek felsorolásakor.

— A „figyelem szerepe és jelentősége” című fejezet bemutatásakor — annak részeként — említi meg a következőt:

„A tanulóknak a kevésbé érdekes témákra is figyelniük kell, mégpedig tudatos erőfeszítéssel. Fontos a tanulás pszichológiai feltételeinek biztosítása, a motiváció, amelynek sok formája ismeretes. Különösen az úttörőors motiváló erejére hívjuk fel a figyelmet.”<sup>23</sup>

Megítélésem szerint aki csupán az úttörőors motiváló szerepének jelentőségét fogalmazza meg a leendő tanároknak az oktatási folyamatban, az *nem érti ezt a fogalmat*.

### Összefoglaló megállapítások

1. Feltétlenül szükséges vizsgálódást folytatnunk, tisztáznunk azokat a legfontosabb tantervelméleti, pedagógiai, pszichológiai, tantárgypedagógiai fogalmakat, amelyek mind a tanárképzés hatékonyságát, mind a neveléstudomány művelőinek egységes fogalomrendszerét hivatottak segíteni.

2. Az elemzés után még egyértelműbben állapíthatjuk meg: igény a tanárképzés rendszerében, hogy a tantárgypedagógia támaszkodjon egységesen a képzési folyamatok alapozó általános didaktikára, annak fogalomrendszerére, nomenklatúrájára, és mindez összhangba legyen azokkal a hivatalos dokumentumokkal, amelyek a gyakorló pedagógusok is használják a közoktatás irányításának megfelelően.

3. Megállapítottuk, hogy komoly problémák, hiányosságok tapasztalhatók ezen a területeken.

4. Szükségesnek látjuk, hogy ezzel a kérdéssel a neveléstudomány szakemberei, a továbbképzést irányító szervek: Országos Pedagógiai Intézet, általános és szakfelügyelet foglalkozzanak, igyekezzenek kialakítani az egységes fogalomrendszert, és ezt a gyakorló pedagógusok továbbképzése révén tegyék általánossá.

### Jegyzet

1. Pedagógia: Szerk.: NÁNÁSI MIKLÓS  
Budapest, Tankönyvkiadó 285. p.
2. I. m. 285. p.
3. I. m. 285—286. p.
4. SZÉKELY ENDRÉNÉ—SZOKOLSZKY ISTVÁN: Didaktika  
Műszaki pedagógusok számára, Bp. 1975. Tankönyvkiadó 40. p.
5. Pedagógiai Lexikon: II. kötet Főszerkesztő: NAGY SÁNDOR  
Bp. 1977. 362. p.
6. I. m. 286. p.
7. Pedagógia I. Szerk.: SZÁNTÓ KÁROLY  
Budapest, Tankönyvkiadó 96—97. p.
8. I. m. 40. p.
9. NAGY SÁNDOR: Az oktatásméлет alapkérdései  
Bp. 1981. Tankönyvkiadó, 80. p.
10. I. m. 277. p.
11. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I. 18. p. Főszerkesztő: SZEBENYI PÉTER Bp. 1978.  
Országos Pedagógiai Intézet
12. I. m. I. 21. p.
13. I. m. III. 440. p.
14. Pszichológia: Szerk.: GERÉB GYÖRGY Bp. 1976. Tankönyvkiadó
15. I. m. 108. p.
16. I. m. 105. p.
17. I. m. II. 344. p.
18. NAGY JÓZSEF: „A készség és jártasság szabatos meghatározásáról” Köznevelés, 1968. IX. sz.  
419—428. p.
19. I. m. 426. p.
20. I. m. 169. p.
21. I. m. 181. p.
22. I. m. 136. p.
23. I. m. 159. p.

## VERSCHIEDENE ABFASSUNG, ERKLÄRUNG PÄDAGOGISCHER BEGRIFFE IN DER LEHRERBILDUNG UND DER SCHULPRAXIS

### LÁSZLÓ VESZPRÉMI

Grundlage für die Erziehungslehre, die wirksame Lehrerbildung, die erfolgreiche Übung besteht im entsprechenden Zusammenhang der wichtigsten pädagogischen, lehrplantheoretischen Begriffe, der für diesen Zweck angefertigten erzieherischen lehrbücher, Kolleghefte und des Begriffssystems der vom Ministerium herausgegebenen gültigen Dokumente. Die Studie hatte es unternommen, die Lage der hier gestellten Frage zu untersuchen. Das Thema der Untersuchung wurde aus den Lehrplänen der Lehrerbildung für Grundschulen, den wichtigsten Lehrbüchern, Kollegheften gewählt. Diese Arbeit hat zum Ziel gesetzt, mit dieser Untersuchung, Analyse zu der einheitlichen Definition, dem Gebrauch der lehrplantheoretischen und pädagogischen Begriffe und dadurch zur Steigerung der Wirksamkeit der Erziehungslehre Beiträge zu geben.

# **РАСХОЖДЕНИЯ В ПОНИМАНИИ И ФОРМУЛИРОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ И ТЕРМИНОЛОГИИ В ВУЗАХ И ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

**ЛАСЛО ВЕСПРЕМИ**

Важнейшей предпосылкой педагогической науки, эффективной подготовки педагогов является согласованность основных терминологий теоретической и практической педагогики, имеющихся в разных учебниках и учебных пособиях и официальных документах и директивах министерства. Объектом настоящего исследования является изучение терминологии и системы понятий программ по подготовке преподавателей общеобразовательных школ, важнейших учебников и учебных пособий и их сравнение с терминологией и системой понятий, имеющегося в действии плана воспитания и обучения. Целью настоящей работы является разработка единой терминологии и понятийной системы педагогики, которая в свою очередь способствует повышению эффективности педагогической науки.